

**MÁS ALLÁ DE LA INMERSIÓN EN LOS ESCENARIOS DE PRÁCTICUM:
CREENCIAS Y CRECIMIENTO PROFESIONAL DE LOS FUTUROS MAESTROS
ESPECIALISTAS EN LENGUA EXTRANJERA**

Por María José Latorre Medina, Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada y
profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de

Granada mjlator@ugr.es

Resumen

El propósito general de nuestra investigación es conocer y describir las creencias que sobre la formación práctica universitaria poseen los futuros maestros de Lengua Extranjera de la Universidad de Granada, antes y después de su inmersión en los escenarios de prácticum. Ésto nos permitirá averiguar si se produce algún tipo de cambio o reconceptualización en las creencias previas que los aprendices de profesor llevan consigo a esta etapa. Los resultados procedentes del tratamiento estadístico aplicado a los datos permiten constatar que, en general, los futuros docentes, antes y después de cursar el prácticum, mantienen una actitud positiva hacia la mayoría de las declaraciones que conforman el inventario. Las evidencias que proporciona la comparación realizada revelan, además, que el paso por la experiencia de prácticum hace que se modifiquen, alteren o reconsideren algunas de sus creencias previas.

Palabras clave: Prácticum, futuros maestros, creencias sobre la enseñanza práctica, cambios en las creencias.

Abstract

The general purpose of our research is to know and to describe the beliefs that students teacher of Foreign Language of the Granada University have on the university practical formation, before and after their immersion in the field experiences. This will allow us to

discover if takes place some exchange or reconsideration in the previous beliefs that the students take get to this experience. The results obtained through statistical processing applied to the data allow to us verify that, in general, the student teachers, before and after carrying out the practicum, maintain a positive attitude toward most of the declarations that conform the inventory. The evidences that the comparison carried out provides to us reveal, also, that the step for the experience of practicum makes that they modify, alter or reconsider some of their previous beliefs.

Key Words: Practicum, student teachers, beliefs on the practical teaching, changes in the beliefs.

1. INTRODUCCIÓN

En los tiempos actuales de convergencia europea, las experiencias de enseñanza práctica en los planes de estudio de Magisterio han cobrado especial relevancia, más si cabe aún, en la capacitación profesional de los futuros maestros (Schwebel y otros, 2002; Shkedi y Laron, 2004), siendo gratificante comprobar, además, como este componente práctico de la formación inicial docente es valorado positivamente, la mayoría de veces, por los propios protagonistas, los estudiantes de profesorado (Romero, 1996; MacMillan, 1998; López López, 2003). Es así que autores relevantes en el estudio e investigación en torno al prácticum como González Sanmamed (2001) y Contreras, Estepa y Jiménez (2003), entre otros, lo proclaman como el eje vertebrador de la formación inicial de los maestros, considerándolo como una etapa formativa nuclear en la preparación de maestros excelentes, ‘con sustancia’ (Grossman, Wilson y Shulman, 2005).

1.1. Las experiencias de enseñanza práctica y el crecimiento profesional de los futuros maestros

La utilidad de la experiencia de prácticum para el ‘aprender a enseñar’ de los futuros maestros es una línea de trabajo que se ha venido cultivando profusamente en los últimos años, tanto a nivel nacional como internacional. En nuestro país, podemos destacar los estudios e investigaciones llevadas a cabo por Cid, Domínguez y Raposo (1998), Toja, González y Carreiro (2001), Cid y Ocampo (2001), Barquín (2002), Romero (2003), Altava y Gallardo (2003), entre otros.

Cid, Domínguez y Raposo (1998) nos retratan el prácticum como un período clave para que los futuros maestros comprueben su interés por la profesión; se acerquen a los niños y observen sus intereses, descubran sus diferencias...; conozcan el funcionamiento de una escuela; desarrollen actitudes y percepciones básicas para el ejercicio de la función educativa; establezcan relaciones positivas en la escuela; organicen y resuelvan rutinas cotidianas; aprendan de otros maestros con más experiencia; comprueben la adecuación de los conocimientos académicos a la realidad escolar, dando significado a los conocimientos teóricos y viendo las proyecciones prácticas de esos contenidos; ejerciten las técnicas aprendidas en los cursos de la Universidad; adquieran hábitos de investigación y reflexión sobre la práctica y vayan construyendo su conocimiento práctico profesional; perfeccionen sus técnicas de investigación a través de la realización de algún proyecto de investigación-acción en el aula, etc.

Para Cid y Ocampo (2001), el prácticum sirve para que los estudiantes contacten con la realidad educativa y se inicien en las complejas competencias de la docencia. En este sentido, tal como nos revela uno de los estudiantes participantes en la investigación llevada a cabo por Barquín (2002), esta experiencia sirve para “*comprobar si se es capaz de enseñar,*

de ser profesora, de perder el miedo, saber desenvolverse con los niños y mantener la relación con ellos” (279).

Schwebel y otros (2002) consideran que el propósito principal del prácticum es ayudar a los futuros maestros a socializarse en la profesión de la enseñanza. A través de esta experiencia, los aprendices observarán cómo los docentes actúan en el aula y en la escuela, cómo se relacionan con los alumnos, con otros profesores, con los padres, etc.

En el estudio informado por Romero (2003) se recoge, de igual modo, que la finalidad principal del prácticum consiste en iniciar al aprendiz de profesor en los diferentes ámbitos y actividades de la realidad socio-laboral, adquiriendo un conjunto de conocimientos prácticos, esto es, un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de vital importancia que le predisponen para el éxito profesional.

Martínez y Suárez (2001), por su parte, sostienen que el período de prácticas contribuye al crecimiento profesional del futuro docente en la medida que le posibilita la activación de la reflexión y el análisis crítico sobre la experiencia vivida, así como el contraste entre el conocimiento teórico adquirido en los cursos de la Universidad con el conocimiento práctico derivado desde su propia experiencia de enseñanza en el aula.

Este mismo planteamiento es defendido por Toja, González y Carreiro (2001) y Altava y Gallardo (2003), para quienes el prácticum también se perfila como punto de partida básico en la relación teoría-práctica. En concreto, los tres primeros autores esbozan que el prácticum es una etapa de especial significación para los aprendices de profesor en la medida en que no sólo representa una oportunidad para aproximarse a la realidad de la enseñanza y a los

contextos en que ésta se desarrolla, sino que, además, permite vincular la teoría abordada en los cursos, en la Facultad, a la práctica del aula y construir y desarrollar un conocimiento práctico que orientará su comprensión de la realidad y su intervención en ella.

Por otra parte, los estudios emprendidos por Barquín y sus colaboradores (1993), Shechtman y Or (1996) y Dole y Sinatra (1998) van más allá, revelándonos la utilidad de la experiencia de prácticum para cambiar, alterar o reestructurar el pensamiento de los futuros maestros, en concreto, para modificar algunas de las creencias iniciales que llevan consigo a este período o para que aquellas creencias que permanecían implícitas, latentes en las mentes de los aprendices, salgan a la luz al contacto con las situaciones reales de la enseñanza en el aula (Pérez, 1998a).

En concreto, los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por Rodríguez (1993), Barquín (2002) y Ryan (2003) confirman, efectivamente, el enorme impacto que la experiencia de prácticum tiene sobre el sistema de creencias previas de los estudiantes; más aún, sobre su proceso de aprender a enseñar y convertirse en profesor (Johnston, 1994a), contribuyendo poderosamente a la modificación y/o reconceptualización de aquellas creencias erróneas e inadecuadas que exhibían los futuros docentes sobre la enseñanza.

Si como hemos visto anteriormente la experiencia de prácticum tiene un papel decisivo en el proceso de aprender a enseñar de los futuros maestros, también es cierto que las creencias educativas que poseen los aprendices juegan un papel nuclear en el proceso de convertirse en profesor (Stuart y Tatto, 2000), *“porque le ayudan a percibir información nueva, a procesarla y actuar en función de ella”* (De Vicente, 2000b, 931).

Por esta razón, pensamos que es incuestionable que los formadores de maestros brinden oportunidades para que los estudiantes en prácticas identifiquen y examinen las creencias que tienen acerca de la enseñanza, en general. Y, sin duda alguna, un momento clave para identificar y reestructurar las creencias y concepciones erróneas que se poseen acerca de la enseñanza y para modificar conductas y adquirir otras nuevas, es el prácticum.

Según Putnam y Borko (2000), es durante este período, en esos escenarios escolares reales, donde los futuros maestros, como docentes noveles, sin experiencia, “*tienen la oportunidad de realizar efectivamente sus creencias y conocimientos pedagógicos (...)*” (272). Es ahora el contexto escolar el que parece ejercer cierta influencia en el conocimiento y las creencias previas que los estudiantes traen consigo a este tramo. Más concretamente, es la tutorización y el asesoramiento los que pueden contribuir a modificar el pensamiento, además de la actuación, de los futuros docentes en prácticas (Toja, González y Carreiro, 2001).

Por nuestra parte, entendemos que el prácticum se presenta como una etapa valiosa para que los formadores de profesores, en este caso, tutores y supervisores de prácticum, ayuden a los aprendices de profesor a reconocer las influencias que sus creencias iniciales sobre la enseñanza tienen o pueden tener sobre lo que aprenden y lo que enseñan. De Vicente (1995), González Sanmamed (2001) y Eick (2002) subrayan la necesidad de centrarse en el apoyo a los estudiantes en prácticas para que lleguen a ser conocedores de sus propias creencias, de sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje... y de todos cuantos elementos tengan con ellos relación para que puedan someterlas a escrutinio, evaluarlas y compararlas con otras visiones alternativas. Según González Sanmamed (2001), los futuros docentes necesitan ayuda para ir desafiando las creencias y teorías fraguadas a la luz de las vivencias y experiencias escolares y personales y para ir configurando su propio discurso

tamizado por los conocimientos, habilidades y actitudes que se le ofrecen durante este período formativo. Más explícitamente, Eick (2002) apunta que es el tutor del colegio quien ha de facilitar el proceso de reflexión y análisis de la realidad educativa que el futuro maestro necesita realizar para llegar a modificar sus creencias previas.

1.2. Objetivos de la investigación

En el presente trabajo de investigación centramos nuestra atención en los estudiantes de la titulación de Maestro Especialista en Lengua Extranjera. Nuestro propósito principal será conocer y describir las creencias que sobre la formación práctica universitaria (prácticum) poseen estos aprendices de profesor, antes y después de su inmersión en los escenarios de prácticum y averiguar, además, si se produce algún tipo de cambio, alteración o reconceptualización en las creencias previas que los futuros maestros llevan consigo a este tramo formativo que cursan en los colegios.

2. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos declarados anteriormente hemos utilizado una metodología de investigación de corte cuantitativo, fundamentalmente de tipo descriptivo (Cohen y Manion, 1990; Arnal y otros, 1994), basada en el método de encuesta (Colás y Buendía, 1994; Buendía, Colás y Hernández, 1998) y la aplicación de tests estadísticos (Calvo, 1990; Creswell, 2002).

Muestra

De acuerdo con el propósito general del presente trabajo, hemos tenido que trabajar necesariamente con dos muestras de sujetos, que se describen seguidamente.

a. Primera muestra de investigación. Previo a la inmersión en los escenarios de prácticum, un total de 55 futuros maestros de Lengua Extranjera han constituido la muestra, de los cuáles el 80,0% son mujeres. Aunque son mayoría quienes aducen haber elegido los estudios de Magisterio en primera opción durante el proceso de acceso a la Universidad (63,6%), para un 36,4% de los encuestados no fue así. No obstante, tras ser admitidos en la carrera docente, más del 85,0% sí eligieron la especialidad que cursan en la actualidad en primer lugar para emprender sus estudios universitarios. Tan sólo un 14,5% declaran estar estudiando una especialidad diferente a la que en su día seleccionaron de forma preferente. Pese a ello, la inmensa mayoría de estos futuros maestros se sienten actualmente satisfechos con lo que estudian (94,5%).

b. Segunda muestra de investigación. Tras vivir la experiencia de prácticum, la muestra del estudio ha estado formada por un total de 53 aprendices de profesor de Lengua Extranjera. En esta ocasión, siguen siendo mayoría las estudiantes (72%) que los estudiantes (28%) encuestados que acaban de realizar su estancia en los colegios. Frente a una minoría, el 73,6% eligieron Magisterio como carrera preferente durante el proceso de acceso a la Universidad. Y una vez admitidos en la Diplomatura para emprender estudios universitarios, se incrementa aún más este porcentaje de estudiantes que afirma haber elegido la especialidad que cursan en primera opción (81,1%). Estos elevados porcentajes tienen su fiel reflejo en el ínfimo porcentaje de futuros maestros que manifiestan no estar satisfechos con lo que estudian (11,3%).

Instrumento de recogida de información

Hemos construido un inventario de creencias *ad hoc* para la recogida de los datos, titulado “*Inventario de creencias sobre la Enseñanza Práctica*”, que consta de un total de 98 ítems con cuatro alternativas de respuesta para que los futuros maestros nos expresaran su

grado de acuerdo/desacuerdo con las declaraciones propuestas en el inventario. Las opciones de respuesta, recogidas en la escala Likert de nuestro instrumento, son las siguientes: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo. En términos generales, destacar que son cuatro amplios bloques temáticos en torno a los cuales se distribuyen de forma aleatoria los ítems del inventario. Tales bloques hacen referencia a: 1) Concepción del prácticum; 2) Desarrollo del prácticum; 3) Efectos de las prácticas en la socialización de los futuros maestros; y 4) Relación teoría-práctica durante el prácticum.

Y para el cálculo de la fiabilidad del instrumento confeccionado, nos hemos apoyado en dos procedimientos (Bisquerra, 1987; Calvo, 1990): a) α de Cronbach y b) Dos Mitades, obteniendo en ambos casos coeficientes de fiabilidad muy elevados (iguales o superiores a 0,9), lo cual nos permite afirmar que nuestro inventario es fiable.

Análisis de los datos

Los datos recogidos en cada una de las dos aplicaciones del inventario han sido sometidos al siguiente tratamiento estadístico: un *análisis descriptivo*. Hemos realizado, en concreto, dos análisis descriptivos. En cada uno de ellos, los estadísticos descriptivos los hemos calculado de forma separada para cada variable, aportándonos información básica como el valor de la media, mediana y desviación típica, además de frecuencias, tantos por ciento y acumulación de los porcentajes de cada valor. Su utilización nos ha permitido ajustar la distribución del estudio y dar una descripción amplia y detallada inicial de las muestras de la investigación. Para llevar a cabo este tipo de análisis, recurrimos al paquete estadístico de ordenador SPSS, versión 12.0 para Windows.

3. RESULTADOS

En la tabla siguiente recogemos los datos correspondientes a los porcentajes, medias y desviaciones típicas obtenidos mediante las dos administraciones del inventario de creencias.

CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA	FUTUROS MAESTROS DE LENGUA EXTRANJERA											
	Sin experiencia de Prácticum						Con experiencia de Prácticum					
	Porcentajes				MED.	D.T.	Porcentajes				MED.	D.T.
	1	2	3	4			1	2	3	4		
1. La formación práctica del futuro profesor debe ser una responsabilidad compartida entre los profesores de Universidad y los del centro escolar	1,8	1,8	36,4	60,0	3,55	0,63	1,9	9,4	58,5	30,2	3,17	0,67
2. Los créditos prácticos de las asignaturas cursadas en la Facultad preparan adecuadamente para la compleja tarea de la enseñanza	14,5	38,2	40,0	7,3	2,40	0,83	24,5	43,4	26,4	5,7	2,13	0,86
3. El prácticum favorece la autonomía y el crecimiento profesional del futuro profesor	0	1,8	45,5	52,7	3,51	0,54	3,8	11,3	37,7	47,2	3,28	0,82
4. El conocimiento útil para la enseñanza es aquél que se adquiere desde la propia experiencia de prácticum	0	9,1	41,8	49,1	3,40	0,66	1,9	17,0	39,6	41,5	3,21	0,79
5. En las prácticas de enseñanza, el futuro profesor se inicia en las destrezas específicas de los profesionales de la docencia	0	7,3	56,4	36,4	3,29	0,60	5,7	20,8	56,6	17,0	2,85	0,77
6. El prácticum debería ayudar al aprendiz de profesor a adquirir la habilidad y pericia necesarias para desenvolverse con seguridad en el aula	0	0	21,8	78,2	3,78	0,42	1,9	1,9	62,3	34,0	3,28	0,60
7. A través de la intervención en el aula se alcanza el aprendizaje de la función docente	0	7,3	50,9	41,8	3,35	0,62	1,9	17,0	50,9	30,2	3,09	0,74
8. El prácticum debe ayudar a los futuros profesores a hacer conexiones entre la teoría adquirida en los cursos de la Universidad y la práctica profesional	0	1,8	50,9	47,3	3,45	0,54	3,8	3,8	56,6	35,8	3,25	0,70
9. El proceso de aprender a enseñar durante las prácticas es un proceso sencillo	34,5	38,2	25,5	1,8	1,95	0,83	41,5	35,8	9,4	13,2	1,94	1,03
10. Con las prácticas de enseñanza comienza para los estudiantes el proceso de socialización profesional (de aprender la cultura propia de la profesión)	0	1,8	58,2	40,0	3,38	0,53	3,8	11,3	37,7	47,2	3,28	0,82
11. El futuro profesor debe asistir y participar en seminarios dirigidos por el supervisor de prácticas	1,8	5,5	56,4	36,4	3,27	0,65	11,3	11,3	60,4	17,0	2,83	0,85
12. La experiencia en las prácticas es una fuente esencial para la adquisición de conocimientos, destrezas, habilidades y disposiciones necesarias para la enseñanza	0	0	45,5	54,5	3,55	0,50	1,9	1,9	54,7	41,5	3,36	0,62
13. El contacto con profesores expertos, durante el prácticum, es importante para que el futuro profesor aprenda la práctica profesional	0	0	40,0	60,0	3,60	0,49	1,9	13,2	45,3	39,6	3,23	0,75
14. El prácticum representa el contacto con el mundo real y práctico de la enseñanza	0	3,6	21,8	74,5	3,71	0,53	1,9	7,5	39,6	50,9	3,40	0,72
15. La formación teórica recibida en la facultad es importante para aprender a enseñar	5,5	27,3	52,7	14,5	2,76	0,77	7,5	34,0	43,4	15,1	2,66	0,83
16. Observando la práctica de expertos se consigue el aprendizaje de la función docente	0	20,0	56,4	23,6	3,04	0,67	5,7	24,5	50,9	18,9	2,83	0,80
17. Existe una estrecha colaboración entre las dos instituciones formativas (escuela y universidad) responsables de la preparación profesional del futuro profesor	12,7	36,4	45,5	5,5	2,44	0,79	30,2	41,5	18,9	9,4	2,08	0,94
18. Durante las prácticas, la actividad del futuro profesor debe circunscribirse al marco del aula	3,6	34,5	43,6	18,2	2,76	0,79	13,2	32,1	37,7	17,0	2,58	0,93
19. La experiencia de prácticas es esencial para que el futuro profesor vaya construyendo su conocimiento personal acerca de la enseñanza	0	0	56,4	43,6	3,44	0,50	1,9	7,5	26,4	64,2	3,53	0,72
20. Los colegios deberían ser lugares estimulantes para el intercambio profesional y el apoyo continuado entre docentes expertos, principiantes y aprendices de profesor	0	1,8	27,3	70,9	3,69	0,50	1,9	5,7	30,2	62,3	3,53	0,70
21. La principal responsabilidad del supervisor es hacer que los seminarios de prácticas sean un lugar de debate y de reflexión colectiva	0	10,9	58,2	30,9	3,20	0,62	7,5	7,5	43,4	41,5	3,19	0,88
22. Existe una falta de conexión entre el programa académico que se imparte en la Universidad y el prácticum que se desarrolla en las escuelas	3,6	21,8	40,0	34,5	3,05	0,85	3,8	22,6	43,4	30,2	3,00	0,83
23. Las prácticas son útiles para que el aspirante a profesor aprenda a:												
- Aplicar su conocimiento y habilidades a situaciones reales	0	0	47,3	52,7	3,53	0,50	1,9	1,9	43,4	52,8	3,47	0,64
- Desarrollar competencias participando en experiencias concretas	0	1,8	52,7	45,5	3,44	0,54	1,9	1,9	56,6	39,6	3,34	0,62
- Incrementar su repertorio de intuiciones desde la práctica	0	0	54,5	45,5	3,45	0,50	1,9	0	60,4	37,7	3,34	0,59
- Valorar su nivel de compromiso con la carrera	1,8	5,5	50,9	41,8	3,33	0,67	1,9	11,3	50,9	35,8	3,21	0,72
- Resolver intuitivamente (sin el concurso del razonamiento) los problemas de la enseñanza de clase	7,3	14,5	43,6	34,5	3,05	0,89	7,5	18,9	47,2	26,4	2,92	0,87
24. La estructura ideal de prácticum sería aquella que lo presenta como un único período extenso (de seis meses a un año de duración) al final de la carrera	5,5	25,5	29,1	40,0	3,04	0,94	5,7	15,1	32,1	47,2	3,21	0,91
25. El tutor debe estimular al futuro profesor para que haga propuestas de trabajo y sugerencias que mejoren el desarrollo de la clase	0	1,8	36,4	61,8	3,60	0,53	1,9	7,5	43,4	47,2	3,36	0,71
26. Las prácticas de enseñanza son una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad	16,4	49,1	29,1	5,5	2,24	0,79	26,4	34,0	32,1	7,5	2,21	0,93
27. En los seminarios de prácticas, el supervisor ha de ayudar al futuro profesor a examinar y cuestionar las creencias, presupuestos y prejuicios que tiene de sí mismo y de la enseñanza	3,6	1,8	61,8	32,7	3,24	0,67	1,9	7,5	60,4	30,2	3,19	0,65
28. El tutor y el supervisor del prácticum deben ayudar a crear en el estudiante de Magisterio un fuerte sentimiento de ser 'aprendiz a lo largo de toda su vida profesional'	0	14,5	50,9	34,5	3,20	0,68	3,8	9,4	54,7	32,1	3,15	0,74
29. Para que el período de prácticas sea verdaderamente formativo es	0	5,5	30,9	63,6	3,58	0,60	1,9	3,8	43,4	50,9	3,43	0,67

necesario que exista una fuerte implicación profesional de las personas participantes: estudiantes de profesorado, tutores de los colegios y supervisores de la Universidad												
30. Durante las prácticas, el futuro profesor ha de iniciarse en la toma de notas de campo y elaborar narraciones de las situaciones observadas en el aula	0	7,3	70,9	21,8	3,15	0,52	5,7	26,4	45,3	22,6	2,85	0,84
31. Durante el prácticum, el futuro profesor debe realizar tareas burocráticas	18,2	52,7	25,5	3,6	2,15	0,76	22,6	49,1	26,4	1,9	2,08	0,76
32. Durante las prácticas, el futuro profesor debe analizar e interpretar el modelo didáctico que el maestro desarrolla en el aula	3,6	7,3	65,5	23,6	3,09	0,67	3,8	15,1	56,6	24,5	3,02	0,75
33. Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a tomar decisiones	0	1,8	45,5	52,7	3,51	0,54	1,9	1,9	43,4	52,8	3,47	0,64
34. Durante las prácticas, el futuro profesor debe participar en todas las fases de construcción, desarrollo y evaluación del currículo	5,5	16,4	45,5	32,7	3,05	0,85	5,7	5,7	66,0	22,6	3,06	0,72
35. La escuela juega un activo e importante papel en la formación del futuro profesor	0	1,8	27,3	70,9	3,69	0,50	1,9	3,8	47,2	47,2	3,40	0,66
36. Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a dominar habilidades técnicas, interpersonales e intelectuales de enseñanza	0	0	43,6	56,4	3,56	0,50	1,9	9,4	69,8	18,9	3,06	0,60
37. El futuro profesor, durante el prácticum, debe dar respuesta a problemas complejos e inusuales que no se resuelven mediante fórmulas mecánicas	1,8	12,7	45,5	40,0	3,24	0,74	3,8	28,3	45,3	22,6	2,87	0,81
38. Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a transformar la materia, haciéndola fácilmente asequible a los alumnos	1,8	1,8	43,6	52,7	3,47	0,63	1,9	5,7	47,2	45,3	3,36	0,68
39. Durante las prácticas, el futuro profesor ha de aprender a dominar los principales aspectos de la instrucción y la gestión de la clase	0	3,6	52,7	43,6	3,40	0,56	1,9	5,7	52,8	37,7	3,26	0,68
40. Durante las prácticas, el futuro profesor ha de tener la oportunidad de experimentar la enseñanza colaborativa con grupos de profesores de la escuela	0	5,5	50,9	43,6	3,38	0,59	3,8	11,3	50,9	34,0	3,15	0,77
41. Durante las prácticas, la conducta del futuro profesor en clase está guiada por sus conocimientos y creencias acerca de la enseñanza	1,8	16,4	61,8	20,0	3,00	0,67	3,8	13,2	58,5	24,5	3,04	0,73
42. El período de prácticum es fundamental para aprender a enseñar	0	1,8	25,5	72,7	3,71	0,50	1,9	3,8	34,0	60,4	3,53	0,67
43. El futuro profesor necesita apoyo y guía profesional para relacionar la teoría y la práctica durante su experiencia de prácticum	0	1,8	40,0	58,2	3,56	0,54	5,7	5,7	67,9	20,8	3,04	0,71
44. El futuro profesor, durante el prácticum, ha de tener la oportunidad de analizar (a través de observaciones, grabaciones u otros medios) la práctica profesional de docentes expertos	0	9,1	43,6	47,3	3,38	0,65	1,9	13,2	54,7	30,2	3,13	0,71
45. Durante las prácticas, las creencias que el futuro profesor posee acerca de la enseñanza eficaz influyen en su toma de decisiones en el aula	1,8	12,7	60,0	25,5	3,09	0,67	1,9	18,9	52,8	26,4	3,04	0,73
46. El futuro profesor, en el período de prácticas, deberá enseñar actitudes y valores	0	9,1	52,7	38,2	3,29	0,63	1,9	9,4	49,1	39,6	3,26	0,71
47. La experiencia de prácticas ayuda al futuro profesor a analizar críticamente y redefinir sus creencias y concepciones sobre la enseñanza	0	5,5	52,7	41,8	3,36	0,59	3,8	9,4	45,3	41,5	3,25	0,78
48. El aprendiz de profesor, durante las prácticas, debe aprender cómo se mantiene una comunicación fluida y constante con los padres de los alumnos	1,8	16,4	49,1	32,7	3,13	0,75	1,9	17,0	56,6	24,5	3,04	0,71
49. Los diarios de prácticas son una herramienta reflexiva y formativa	1,8	10,9	60,0	27,3	3,13	0,67	17,0	34,0	32,1	17,0	2,49	0,97
50. El futuro profesor deberá enseñar comportamientos autónomos y reflexivos durante las prácticas	0	12,7	70,9	16,4	3,04	0,54	1,9	5,7	62,3	30,2	3,21	0,63
51. La figura del supervisor es una pieza central en el proceso de aprender a enseñar durante las prácticas	5,5	23,6	49,1	21,8	2,87	0,82	7,5	32,1	39,6	20,8	2,74	0,88
52. El futuro profesor, durante el prácticum, debería aprender a evaluar las necesidades educativas personales de los alumnos a su cargo	0	7,3	43,6	49,1	3,42	0,63	1,9	7,5	56,6	34,0	3,23	0,67
53. El aprendiz de profesor, en la etapa de prácticas, debe usar con los alumnos métodos de trabajos en equipo	0	7,3	60,0	32,7	3,25	0,58	1,9	11,3	52,8	34,0	3,19	0,71
54. El futuro profesor debe desarrollar, durante las prácticas, su capacidad innovadora y abordar las actividades de manera creativa	0	5,5	45,5	49,1	3,44	0,60	1,9	7,5	39,6	50,9	3,40	0,72
55. El futuro profesor debe aplicar técnicas de aprendizaje colaborativo durante las prácticas	0	5,5	61,8	32,7	3,27	0,56	1,9	5,7	62,3	30,2	3,21	0,63
56. Aprender a enseñar durante el prácticum supone el aprendizaje de ciertos trucos, costumbres y rutinas del oficio	0	9,1	41,8	49,1	3,40	0,66	3,8	9,4	50,9	35,8	3,19	0,76
57. En la etapa de prácticum se dota a los futuros docentes de la preparación y cualificación necesarias para llevar a cabo las tareas profesionales que le son propias	3,6	25,5	49,1	21,8	2,89	0,79	3,8	28,3	47,2	20,8	2,85	0,79
58. Las preocupaciones del futuro profesor, antes o durante el transcurso de las prácticas, son:												
- Establecer una relación de cercanía con el tutor y el supervisor	5,5	18,2	54,5	21,8	2,93	0,79	11,3	18,9	49,1	20,8	2,79	0,91
- Integrarse en la dinámica del aula y del centro	0	0	25,5	74,5	3,75	0,44	3,8	7,5	26,4	62,3	3,47	0,80
- Dominar la materia que le corresponde	0	3,6	36,4	60,0	3,56	0,57	3,8	3,8	43,4	49,1	3,38	0,74
- Mantener la disciplina en clase	0	5,5	43,6	50,9	3,45	0,60	1,9	11,3	37,7	49,1	3,34	0,76
- Tratar las diferencias individuales	0	9,1	56,4	34,5	3,25	0,62	1,9	7,5	45,3	45,3	3,34	0,71
- Evaluar el trabajo del alumno	1,8	16,4	50,9	30,9	3,11	0,74	3,8	13,2	39,6	43,4	3,23	0,82
- Establecer relaciones con los padres	3,6	45,5	41,8	9,1	2,56	0,71	11,3	28,3	41,5	18,9	2,68	0,92
59. El prácticum proporciona al estudiante de profesorado una experiencia de aprendizaje positiva	0	5,5	45,5	49,1	3,44	0,60	0	9,4	45,3	45,3	3,36	0,65
60. Durante las prácticas, el tutor del colegio debe actuar como guía en el proceso de socialización profesional (proceso de aprendizaje de la cultura propia de la profesión de la enseñanza) de los estudiantes de profesorado	0	0	43,6	56,4	3,56	0,50	1,9	9,4	49,1	39,6	3,26	0,71
61. El tutor de prácticas debe demostrar tacto y sensibilidad ante las necesidades y sentimientos del futuro profesor	0	3,6	45,5	50,9	3,47	0,57	3,8	1,9	50,9	43,4	3,34	0,71
62. El prácticum proporciona al aprendiz de profesor modelos innovadores de gestión del aula	1,8	21,8	54,5	21,8	2,96	0,72	9,4	22,6	58,5	9,4	2,68	0,78
63. El futuro profesor debe elaborar una memoria final de su experiencia de prácticas	5,5	16,4	50,9	27,3	3,00	0,82	5,7	18,9	34,0	41,5	3,11	0,91
64. El supervisor debe orientar al futuro profesor sobre la elaboración de su	1,8	0	29,1	69,1	3,65	0,58	1,9	9,4	34,0	54,7	3,42	0,75

proyecto personal de prácticas y la redacción de la memoria final												
65. El futuro profesor, durante las prácticas, ha de tomar una parte activa en el proceso de aprender a enseñar	0	0	25,5	74,5	3,75	0,44	1,9	5,7	50,9	41,5	3,32	0,67
66. El prácticum ayuda al futuro profesor a entender la enseñanza como una práctica reflexiva	0	5,5	61,8	32,7	3,27	0,56	1,9	11,3	56,6	30,2	3,15	0,69
67. El prácticum posee un fuerte componente evaluativo (calificaciones del tutor y del supervisor) que dificulta el proceso de aprendizaje del futuro profesor	10,9	36,4	45,5	7,3	2,49	0,79	9,4	43,4	30,2	17,0	2,55	0,89
68. El aprendizaje de las rutinas de clase durante el prácticum permitiría al futuro profesor reducir la complejidad de las tareas de la enseñanza	1,8	12,7	69,1	16,4	3,00	0,61	0	26,4	60,4	13,2	2,87	0,62
69. En las prácticas el futuro profesor ha de disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes	1,8	5,5	52,7	40,0	3,31	0,66	1,9	1,9	56,6	39,6	3,34	0,62
70. El seguimiento del prácticum por el supervisor de la Universidad mejora la calidad del trabajo realizado por los aprendices de profesor	3,6	14,5	63,6	18,2	2,96	0,69	13,2	39,6	35,8	11,3	2,45	0,87
71. La Universidad juega un activo e importante papel en la formación del futuro profesor	7,3	23,6	49,1	20,0	2,82	0,84	5,7	24,5	45,3	24,5	2,89	0,85
72. Lo ideal sería que el prácticum estuviera estructurado en periodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera	25,5	40,0	9,1	25,5	2,35	1,13	39,6	20,8	24,5	15,1	2,15	1,12
73. El contexto escolar influye en las acciones y en el conocimiento y creencias que los futuros profesores llevan consigo a las prácticas	1,8	1,8	78,2	18,2	3,13	0,51	3,8	11,3	56,6	28,3	3,09	0,74
74. El futuro profesor, durante el prácticum, ha de analizar las normas, actitudes, valores e intereses que conforman la cultura del centro	0	1,8	72,7	25,5	3,24	0,47	1,9	7,5	64,2	26,4	3,15	0,63
75. El prácticum ayuda a articular las visiones de los futuros profesores acerca de lo que es un buen ejercicio profesional	0	1,8	74,5	23,6	3,22	0,46	1,9	18,9	64,2	15,1	2,92	0,65
76. El supervisor de la Universidad debería visitar la escuela con frecuencia para observar al futuro profesor y dialogar e intercambiar impresiones con el tutor	10,9	32,7	32,7	23,6	2,69	0,96	5,7	13,2	39,6	41,5	3,17	0,87
77. El prácticum ayuda al futuro profesor a entender la enseñanza como una práctica colaborativa	0	9,1	63,6	27,3	3,18	0,58	1,9	11,3	56,6	30,2	3,15	0,69
78. La experiencia de las prácticas influye notablemente en la imagen que el futuro profesor tiene acerca de los docentes	1,8	7,3	45,5	45,5	3,35	0,70	7,5	22,6	47,2	22,6	2,85	0,86
79. La evaluación del aprendizaje práctico de los futuros profesores debe proporcionarles información continua sobre su crecimiento profesional y sobre las lagunas que se detecten en su aprendizaje	0	5,5	69,1	25,5	3,20	0,52	1,9	3,8	66,0	28,3	3,21	0,60
80. Aprender a enseñar durante el prácticum consiste en imitar lo que el profesor hace en el aula	38,2	58,2	1,8	1,8	1,67	0,61	39,6	39,6	18,9	1,9	1,83	0,80
81. En el transcurso del prácticum, el futuro profesor ha de aprender a usar un lenguaje cuidado, claro y adecuado para hacerse entender por los alumnos	0	0	40,0	60,0	3,60	0,49	1,9	1,9	41,5	54,7	3,49	0,64
82. El futuro profesor ha de ser un aprendiz reflexivo, crítico e investigador en el aula durante su experiencia de prácticas	0	0	54,5	45,5	3,45	0,50	3,8	9,4	45,3	41,5	3,25	0,78
83. El conocimiento adquirido en los cursos de la universidad no es útil para afrontar los problemas de la enseñanza durante el período de prácticas	3,6	32,7	38,2	25,5	2,85	0,85	1,9	20,8	50,9	26,4	3,02	0,75
84. El análisis de estudios de caso permite identificar y reestructurar las creencias erróneas que sobre la enseñanza práctica posee el futuro profesor	0	7,3	78,2	14,5	3,07	0,47	1,9	11,3	60,4	26,4	3,11	0,67
85. El futuro profesor, durante el prácticum, debe elaborar un diario reflexivo	1,8	23,6	47,3	27,3	3,00	0,77	18,9	24,5	43,4	13,2	2,51	0,95
86. En el prácticum ha de existir un rico diálogo profesional entre el tutor del colegio, el supervisor de la Universidad y el futuro profesor	0	7,3	63,6	29,1	3,22	0,57	3,8	5,7	35,8	54,7	3,42	0,77
87. El prácticum debe ayudar a los futuros profesores a reflexionar sobre su trabajo profesional y a examinar su práctica con los demás compañeros	0	1,8	54,5	43,6	3,42	0,53	1,9	7,5	66,0	24,5	3,13	0,62
88. El aprendiz de profesor, durante el prácticum, debe aprender a motivar y estimular el intelecto de los alumnos	0	3,6	50,9	45,5	3,42	0,57	1,9	3,8	43,4	50,9	3,43	0,67
89. El seminario de prácticas sirve para profundizar en temas específicos y solucionar problemas reales, planteados en las prácticas	0	5,5	69,1	25,5	3,20	0,52	15,1	17,0	47,2	20,8	2,74	0,96
90. El tutor ha de ayudar al futuro profesor a aplicar reflexivamente los conocimientos teóricos adquiridos en la Universidad a la realidad del aula	0	3,6	65,5	30,9	3,27	0,53	3,8	5,7	64,2	26,4	3,13	0,68
91. El aprendizaje reflexivo a través de casos ayuda al futuro profesor a conectar la teoría y la práctica durante la realización del prácticum	0	7,3	60,0	32,7	3,25	0,58	3,8	11,3	58,5	26,4	3,08	0,73
92. El aprendiz de profesor ha de tener la oportunidad de conocer distintos tipos de centros y actuaciones docentes durante el prácticum	0	10,9	61,8	27,3	3,16	0,60	9,4	11,3	47,2	32,1	3,02	0,91
93. Durante las prácticas, el futuro profesor debe intervenir en todas las tareas que desarrollan los docentes en el aula	0	18,2	47,3	34,5	3,16	0,71	1,9	15,1	50,9	32,1	3,13	0,73
94. Las teorías educativas fruto de la investigación proporcionan al futuro profesor una guía segura para su práctica de la enseñanza	1,8	23,6	63,6	10,9	2,84	0,63	1,9	35,8	47,2	15,1	2,75	0,73
95. Los créditos prácticos de las asignaturas que se imparten en la facultad proporciona una visión demasiado simple de la enseñanza en el aula	3,6	21,8	56,4	18,2	2,89	0,74	1,9	28,3	47,2	22,6	2,91	0,77
96. El prácticum proporciona al aprendiz de profesor modelos innovadores de comunicación didáctica	0	21,8	63,6	14,5	2,93	0,60	3,8	22,6	58,5	15,1	2,85	0,72
97. Las prácticas son una buena oportunidad para demostrar habilidades, encontrarse con la profesión y vivir las primeras experiencias profesionales	0	0	36,4	63,6	3,64	0,49	1,9	5,7	37,7	54,7	3,45	0,70
98. En la formación práctica del aprendiz de profesor:												
- Se oferta poca variedad de experiencias de enseñanza	9,1	30,9	41,8	18,2	2,69	0,88	3,8	30,2	43,4	22,6	2,85	0,82
- Existe el suficiente apoyo de los tutores en los colegios	3,6	27,3	43,6	25,5	2,91	0,82	18,9	26,4	39,6	15,1	2,51	0,97
- Existe poca implicación de los supervisores de la universidad	3,6	43,6	36,4	16,4	2,65	0,80	7,5	26,4	37,7	28,3	2,87	0,92
- Existe una buena coordinación entre tutores y supervisores	25,5	52,7	18,2	3,6	2,00	0,77	49,1	35,8	13,2	1,9	1,68	0,78

Tabla 1. Datos correspondientes a los porcentajes, medias y desviaciones típicas de los estudiantes de Lengua Extranjera, antes y después de realizar el prácticum

3.1. De los futuros maestros sin experiencia de prácticum

Un primer recorrido por las evidencias, recogidas en la Tabla 1, nos permite apreciar una cierta heterogeneidad en las valoraciones efectuadas por los estudiantes de profesorado, oscilando las puntuaciones medias alcanzadas por cada uno de los ítems entre 1,67 y 3,78. De un modo más concreto, veintiún ítems, de los noventa y ocho que conforman el inventario, tienen su respuesta entre el 1,67 y el 2,96, que es indicativo del grado de desacuerdo manifestado por los futuros docentes en relación con esas cuestiones que aluden a la enseñanza práctica. Los demás ítems, setenta y siete, sitúan su respuesta entre el 3,00 y el 3,78, lo cual nos permite constatar que los aprendices de profesor asumen la mayoría de las declaraciones propuestas en el inventario.

Atendiendo a las desviaciones típicas, encontramos que también existe cierta diferencia entre los datos obtenidos: la dispersión se encuadra entre 0,42 y 1,13, aunque si apreciamos que sólo existe un ítem con valor superior a 1, el intervalo de la dispersión es menor, estando comprendida entre 0,42 y 0,96.

Como primera aproximación al universo de creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros docentes de Lengua Extranjera, nos centramos en las puntuaciones medias más bajas de la tabla. Comprobamos así que, para estos aprendices, aprender a enseñar durante el prácticum no consiste en imitar lo que el profesor hace en el aula (96,4%), ítem 80 ($X=1,67$, $D.T.=0,61$); que el proceso de aprender a enseñar durante las prácticas está lejos de ser un proceso sencillo (72,7%), ítem 9 ($X=1,95$, $D.T.=0,83$); y que no existe una buena coordinación entre los dos principales agentes formativos implicados en el prácticum, tutores y supervisores (78,2%), ítem 98.4 ($X=2,00$, $D.T.=0,77$). Les siguen de cerca aquellas otras cuestiones que, en opinión de los encuestados, ponen de manifiesto que, en el transcurso del

prácticum, no deberían realizar tareas burocráticas (ítem 31, $X=2,15$); que las prácticas de enseñanza no son una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad (ítem 26, $X=2,24$); que los créditos prácticos de las asignaturas cursadas en la Facultad no les preparan adecuadamente para la compleja tarea de la enseñanza durante el prácticum (ítem 2, $X=2,40$); que, en el desarrollo de esta experiencia formativa, no existe una estrecha colaboración entre la escuela y la universidad, que son las dos principales instituciones responsables de su preparación profesional como docentes (ítem 17, $X=2,44$) y que el fuerte componente evaluativo que posee el prácticum, esto es, las calificaciones del tutor y del supervisor, no dificulta para nada su proceso de aprendizaje práctico (ítem 67, $X=2,49$).

En relación con sendas declaraciones, destacamos que son ítems que, además de haber conseguido los más bajos valores de puntuaciones medias, han obtenido un valor alto de desviación típica, oscilando la dispersión entre 0,61 y 0,83. Son, por lo tanto, los ítems del inventario donde existe mayor variabilidad en las opiniones emitidas por los estudiantes, gozando, por consiguiente, del menor consenso entre los mismos, que se traduce fielmente en un reparto más heterogéneo de los porcentajes entre las cuatro alternativas de respuesta.

No obstante, los indicadores del inventario que han conseguido el valor más elevado de la desviación, en torno a las medias más bajas de la tabla, son el ítem 72, seguido del ítem 76, que aluden a la estructura ideal de prácticum y a la figura del supervisor de la Universidad respectivamente. En concreto, refieren que *‘lo ideal sería que el prácticum estuviera estructurado en períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera’* (ítem 72, D.T.=1,13) y que *‘el supervisor de la Universidad debería visitar la escuela con frecuencia para observar al futuro profesor y dialogar e intercambiar impresiones con el tutor’* (ítem 76, D.T.=0,96).

En orden decreciente, les siguen el ítem 98.1, *‘en la formación práctica del aprendiz de profesor se oferta poca variedad de experiencias de enseñanza y existe una buena coordinación entre tutores y supervisores’* (D.T.=0,88) y el ítem 83, *‘el conocimiento adquirido en los cursos de la universidad no es útil para afrontar los problemas de la enseñanza durante el período de prácticas’* (D.T.=0,85). La mayor dispersión de los datos en cada uno de estos ítems se evidencia, como decimos, en un reparto más heterogéneo de los porcentajes entre las cuatro opciones de respuesta, más acentuado que en otras declaraciones y bastante alejado de las desviaciones de los demás. Cabe destacar, por ejemplo, al último de ellos, el ítem 83, donde el 32,7% de los aprendices se expresan en desacuerdo, el 3,6%, totalmente en desacuerdo, un 38,2%, de acuerdo, y un 25,5%, totalmente de acuerdo con que el conocimiento que adquieren en la Facultad no les es útil para afrontar los problemas de la enseñanza en la etapa de prácticas.

Frente a estos datos, y focalizando nuestra atención en las puntuaciones medias más elevadas de la tabla, comprobamos que el valor de la media más alto corresponde al ítem 6, *‘el prácticum debería ayudar al aprendiz de profesor a adquirir la habilidad y pericia necesarias para desenvolverse con seguridad en el aula’* (X=3,78), al que siguen de cerca el ítem 58,2, *‘una de las preocupaciones del futuro profesor, antes o durante el transcurso de las prácticas es integrarse en la dinámica del aula y del centro’* (X=3,75), el ítem 65, *‘el futuro profesor, durante las prácticas, ha de tomar una parte activa en el proceso de aprender a enseñar’* (X=3,75), el ítem 14, *‘el prácticum representa el contacto con el mundo real y práctico de la enseñanza’* (X=3,71) y el ítem 42, *‘el período de prácticum es fundamental para aprender a enseñar’* (X=3,71).

Sobre tales aseveraciones observamos además, por los valores alcanzados en la desviación típica (entre 0,42 y 0,53), que son cuestiones que han alcanzado, junto a un valor de media elevado, las desviaciones típicas más bajas de la tabla. Esto nos indica que son no sólo cuestiones que gozan únicamente de la aceptación de los futuros maestros, sino que, además, son los ítems, de cuantos aglutina el inventario, donde existe menor dispersión y variabilidad en las respuestas emitidas, presentando, por lo tanto, el mayor nivel de consenso y homogeneidad en las opiniones expresadas al respecto por los estudiantes de Lengua Extranjera. Llamamos la atención sobre el primero de ellos, el ítem 6, donde el 78,2% de los aprendices esbozan que el prácticum debería ayudarles a adquirir la habilidad y pericia necesarias para desenvolverse con seguridad en el aula ($X=3,78$, $D.T.=0,42$).

Otras cuestiones que presentan un valor bajo de dispersión en torno a las medias más altas de la tabla, siendo así firmemente asumidas por los encuestados, nos revelan, por ejemplo, que *‘el prácticum ayuda a articular las visiones de los futuros profesores acerca de lo que es un buen ejercicio profesional’* (ítem 75, $D.T.=0,46$); que, en este período, el futuro maestro *‘ha de analizar las normas, actitudes, valores e intereses que conforman la cultura del centro’* (ítem 74, $D.T.=0,47$); que *‘el análisis de estudios de caso permite identificar y reestructurar las creencias erróneas que sobre la enseñanza práctica posee el futuro profesor’* (ítem 84, $D.T.=0,47$) y que *‘el contacto con profesores expertos, durante el prácticum, es importante para que el futuro profesor aprenda la práctica profesional’* (ítem 13, $D.T.=0,49$).

A la luz de los hallazgos obtenidos, podemos afirmar que, en general, los ítems con menor desviación típica de la tabla son los que presentan más alta puntuación media (es el caso de los ítems 6, 58.2 y 65, por ejemplo) y, por el contrario, los ítems con un valor bajo de

media, son los que han conseguido una mayor dispersión en la asignación de puntuaciones, reflejada fielmente en un reparto de los porcentajes entre las cuatro opciones de respuesta, más acentuado que en las demás declaraciones del inventario (por ejemplo, ítems 80 y 9).

3.2. De los futuros maestros con experiencia de prácticum

Tras la estancia en los centros de prácticum, la media de las opiniones de los estudiantes de Lengua Extranjera oscila entre 1,68 y 3,53. En concreto, de los noventa y ocho ítems que conforman el inventario, treinta tienen su respuesta entre el 1,68 y el 2,92, lo cual nos informa que son cuestiones que no gozan del grado de acuerdo de los estudiantes de profesorado. Los demás ítems, sesenta y ocho, sitúan su respuesta entre el 3,00 y el 3,53, lo que nos permite deducir que son mayoría los indicadores presentes en el inventario los que cuentan con la aceptación de los aprendices de profesor.

En cuanto a la desviación típica, observamos que la dispersión se encuadra entre 0,59 y 1,12, aunque al existir un sólo ítem con valor 1,12, el intervalo de diferencia es menor, estando comprendida la dispersión entre 0,59 y 1,02. De cualquier modo, el intervalo sigue siendo indicativo de cierta diferencia entre los datos obtenidos. A tal efecto, comprobamos que, en general, a ítems con valores de medias bajas corresponden valores de desviaciones típicas altas, y, por el contrario, ítems con puntuaciones medias elevadas consiguen valores bajos de dispersión. Un claro ejemplo de lo primero lo apreciamos en los ítems 9, 72, 80 y 98.4; de lo segundo, en los ítems 23.3, 36 y 79, como veremos a continuación.

Centrándonos en las puntuaciones medias más elevadas de la tabla, visualizamos, en primer lugar, que el valor más alto de la media ($X=3,53$) ha recaído sobre tres declaraciones, concretamente, en los ítems 19, 20 y 42, que aluden, respectivamente, a que *‘la experiencia*

de prácticas es esencial para que el futuro profesor vaya construyendo su conocimiento personal acerca de la enseñanza’, que *‘los colegios deberían ser lugares estimulantes para el intercambio profesional y el apoyo continuado entre docentes expertos, principiantes y aprendices de profesor’* y que *‘el período de prácticum es fundamental para aprender a enseñar’*.

Les siguen de cerca otras cuestiones que nos informan de que, en el transcurso del prácticum, los aprendices de profesor han de *‘aprender a usar un lenguaje cuidado, claro y adecuado para hacerse entender por los alumnos’* (ítem 81, X=3,49); deben *‘aprender a tomar decisiones’* (ítem 33, X=3,47); que *‘integrarse en la dinámica del aula y del centro’* es un tema que les preocupa, antes o durante el prácticum (ítem 58.2, X=3,47); sostienen que las prácticas son útiles para aprender aplicar el conocimiento y las habilidades a situaciones reales de enseñanza (ítem 23.1, X=3,47); que son una *‘buena oportunidad para demostrar habilidades, encontrarse con la profesión y vivir las primeras experiencias profesionales’* (ítem 97, X=3,45), subrayando que, para que este período sea verdaderamente formativo, *‘es necesario que exista una fuerte implicación profesional de las personas participantes: estudiantes de profesorado, tutores de los colegios y supervisores de la Universidad’* (ítem 29, X=3,43).

Si desviamos nuestra atención hacia los valores de la desviación típica, comprobamos que el valor más elevado de la dispersión lo presenta el ítem 72, *‘lo ideal sería que el prácticum estuviera estructurado en períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera’* (X=2,15, D.T.=1,12), seguido del ítem 9, *‘el proceso de aprender a enseñar durante las prácticas es un proceso sencillo’* (X=1,94, D.T.=1,03). Cabe señalar que estos ítems han obtenido, además, unos de los valores más bajos de las medias, como se puede visualizar en la

Tabla 1, lo cual nos indica un dato muy importante: que son las dos cuestiones, de cuantas conforman el inventario, que no gozan del grado de acuerdo ni de consenso entre los futuros maestros, exhibiendo a su vez la mayor variabilidad en las respuestas emitidas por los mismos.

Otros indicadores que han conseguido un valor alto de dispersión en torno a las medias más bajas son el ítem 31, *‘durante el prácticum, el futuro profesor debe realizar tareas burocráticas’* ($X=2,08$, $D.T.=0,76$); el ítem 17, *‘existe una estrecha colaboración entre las dos instituciones formativas (escuela y universidad) responsables de la preparación profesional del futuro profesor’* ($X=2,08$, $D.T.=0,94$); el ítem 2, *‘los créditos prácticos de las asignaturas cursadas en la Facultad preparan adecuadamente para la compleja tarea de la enseñanza’* ($X=2,13$, $D.T.=0,86$) y el ítem 26, *‘las prácticas de enseñanza son una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad’* ($X=2,21$, $D.T.=0,93$).

Cabe destacar, sin embargo, que el valor más bajo de la media lo presentan dos ítems, exactamente, el ítem 98.4 y el ítem 80, que aluden a que *‘en la formación práctica del aprendiz de profesor existe una buena coordinación entre tutores y supervisores’* ($X=1,68$) y a que *‘aprender a enseñar durante el prácticum consiste en imitar lo que el profesor hace en el aula’* ($X=1,83$), respectivamente. Sobre estas declaraciones hemos de señalar que coinciden también con aquéllas que han obtenido un valor alto de desviación típica (superior a 0,78), gozando, en este caso, del mayor grado de desacuerdo y el menor nivel de consenso entre los estudiantes de profesorado.

En contraposición a estos datos, encontramos las cuestiones que disfrutaron del mayor grado de consenso y convergencia en las respuestas emitidas por los estudiantes, esto es, que han obtenido los valores más bajos de la desviación típica de la tabla. Es el ítem 23.3, *‘las prácticas son útiles para que el aspirante a profesor aprenda a incrementar su repertorio de intuiciones desde la práctica’* (D.T.=0,59), el que presenta el valor más bajo de dispersión, seguido de los ítems 36 y 79, que matizan que, *‘durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a dominar habilidades técnicas, interpersonales e intelectuales de enseñanza’* (D.T.=0,60) y que *‘la evaluación del aprendizaje práctico de los futuros profesores debe proporcionarles información continua sobre su crecimiento profesional y sobre las lagunas que se detecten en su aprendizaje’* (D.T.=0,60), respectivamente.

Sobre sendas declaraciones llamamos la atención por haber alcanzado, además, puntuaciones medias altas; valores que nos ponen en conocimiento de que son los tres ítems del inventario que cuentan con el mayor grado de aceptación entre los aprendices encuestados. No obstante, llamamos la atención sobre el ítem 23.3, *‘las prácticas son útiles para que el aspirante a profesor aprenda a incrementar su repertorio de intuiciones desde la práctica’* (X=3,34, D.T.=0,59), por ser uno de estos tres indicadores sobre el que se ha producido la menor dispersión de los datos en torno a una de las medias más elevadas de la tabla. Se proclama así como el ítem del inventario de fuerte consistencia.

3.3. Desde un punto de vista comparativo

Como punto final a los análisis descriptivos realizados, hemos profundizado en los resultados obtenidos con el propósito de establecer similitudes y diferencias entre los futuros maestros encuestados, sin experiencia de prácticum y con experiencia de prácticum. *“Si se ha conseguido una buena escala, porque los ítems están bien pensados y seleccionados –afirma*

Buendía (1994)-, *será válida para comparar sujetos de estudio, puesto que una actitud favorable debe manifestarse en todos los ítems, ya que todos miden lo mismo*” (220).

La comparación ha arrojado resultados interesantes. Las evidencias obtenidas confirman, efectivamente, que los aprendices de profesor de Lengua Extranjera, antes y después de realizar las prácticas, mantienen una actitud positiva hacia la mayoría de las declaraciones que conforman el inventario. Además, este hallazgo pone de manifiesto que muchas de las creencias previas que sobre la enseñanza práctica poseen los aprendices se reafirman tras su estancia en los colegios. Dato que viene a confirmar los resultados obtenidos por otros investigadores (Toja, González y Carreiro, 2001), y que, en cierto modo, nos revela el fuerte arraigo de las creencias ínsitas en el pensamiento de los futuros maestros.

No obstante, como fruto de esta comparación, merece mención especial una cuestión (creencia) al ser negada con bastante rotundidad por parte de los estudiantes con experiencia de prácticum, pero que queda en entredicho según la respuesta de los aprendices que aún no la han adquirido. Esta cuestión alude a la existencia de una estrecha colaboración entre la escuela y la Universidad. Mientras una mitad de los futuros docentes sin experiencia de prácticas asumen que sí existe tal colaboración, la otra mitad sostiene que no la hay. Tras la inmersión en los escenarios de prácticum, como decimos, no hay lugar ya para la duda. Y éste es un dato preocupante por cuanto sabemos, siguiendo a Bullough (2000), que *“si no hay relación entre universidad y escuela el impacto que ejerce la formación inicial sobre el proceso de convertirse en profesor se ve muy limitado*” (148).

4. CONCLUSIONES

Del presente estudio hemos extraído las siguientes conclusiones:

1. Los futuros maestros encuestados, sin y con experiencia de prácticum, mantienen una actitud positiva hacia la mayoría de las declaraciones que conforman el inventario de creencias. Dato muy relevante por cuanto sabemos, siguiendo a Pérez y Gallego (2004), que es de suma importancia que los futuros docentes perciban que una buena formación práctica allanará el camino en su futuro ejercicio profesional. Pese a ello, encontramos que existe también un elevado porcentaje de:
2. Aprendices de profesor de Lengua Extranjera que, ni antes ni después de cursar el prácticum, asumen que:
 - Los créditos prácticos de las asignaturas cursadas en la Facultad les preparan adecuadamente para la compleja tarea de la enseñanza en este período.
 - El proceso de aprender a enseñar durante las prácticas es un proceso sencillo.
 - Las prácticas de enseñanza sean una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad.
 - Deben realizar tareas burocráticas en el transcurso de esta etapa.
 - La estructura ideal de prácticum son períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera docente.
 - Aprender a enseñar durante el prácticum consiste en imitar lo que el profesor hace en el aula.
 - Existe una buena coordinación entre los tutores de los colegios y los supervisores la universidad.
3. La comparación realizada entre las creencias que exhiben unos y otros futuros maestros, sin y con experiencia de prácticum, nos permite constatar, por un lado, el fuerte arraigo de las creencias ínsitas en el pensamiento de los estudiantes; por otro,

que existen creencias que se ven modificadas tras el contacto con la práctica real de la enseñanza en el aula. Éste es el caso de aquélla que informa de la relación existente entre las dos principales instituciones formativas del profesorado, la escuela y la universidad (ítem 17).

Tal y como se confirma en la investigación realizada por Rodríguez (1993), los futuros maestros de nuestro estudio tampoco parecen “*haber perdido la esencia de sus creencias previas*” (220) acerca de la enseñanza práctica tras su estancia en los colegios. Más bien, la mayoría de sus nociones y creencias iniciales parecen reforzarse en el nivel de afirmación. El cambio de las creencias previas que poseen estos aprendices de profesor se proclama así como una tarea difícil, si bien posible. El estudio referido por Shechtman y Or (1996) avala lo que decimos, siendo crucial el papel que en este cometido han de desempeñar los tutores y supervisores de prácticum (De Vicente, 1995; González Sanmamed, 2001; Eick, 2002).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTAVA, V. Y GALLARDO, I. M. (2003): “Del análisis de la práctica a la construcción del conocimiento de la formación de maestros”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 135-150.
- ARNAL, J. Y OTROS (1994): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Labor.
- BARQUÍN, J. (2002): “La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado”, *Revista de Educación*, 327, 267-283.
- BARQUÍN, J. Y OTROS (1993): *La evolución del pensamiento pedagógico de los estudiantes en prácticas. La fase de prácticas como elemento homogeneizador en la carrera docente*. Informe de investigación. Universidad de Málaga.

- BISQUERRA, R. (1987): *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona, PPU.
- BUENDÍA, L. (1994): Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En M. P. COLÁS Y L. BUENDÍA (Eds.). *Investigación Educativa*. II Edición. Sevilla, Alfar, pp. 201-248.
- BUENDÍA, L., COLÁS, P. Y HERNÁNDEZ, F. (1998): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid, McGraw Hill.
- BULLOUGH, R. V. (2000): Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. BIDDLE Y OTROS. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós, pp. 99-165.
- CALVO, F. (1990): *Estadística aplicada*. Bilbao, Ediciones Deusto.
- CID, A. Y OCAMPO, C. (2001): Funciones tutoriales en el prácticum: Magisterio y Psicopedagogía. En L. IGLESIAS, M. ZABALZA, A. CID Y M. RAPOSO (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo, Unicopia.
- CID, A., DOMÍNGUEZ, E. Y RAPOSO, M. (1998): La práctica reflexiva como medio de construcción del pensamiento práctico de tutores y tutorandos. En M. A. ZABALZA (Ed.). *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de Prácticas*. Santiago, ICE - Universidad de Santiago.
- COHEN, L. Y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- COLÁS, M. P. Y BUENDÍA, L. (1994): *Investigación educativa*. II Edición. Sevilla, Alfar.
- CONTRERAS, L. C., ESTEPA, J. Y JIMÉNEZ, R. (2003): El papel de las didácticas específicas en la formación del profesorado: Consideraciones de cara a un futuro inmediato. En J. GUTIÉRREZ, A. ROMERO Y M. CORIAT (Eds.). *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances*

- de investigación, fundamentos y programas de formación*. Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 129-135.
- CRESWELL, J. W. (2002): *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey. United States of America, Pearson Education, Inc.
- DE VICENTE, P. S. (1995): La formación del profesorado para la práctica reflexiva. En L. M. VILLAR (Coord.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao, Mensajero, pp. 53-88.
- DE VICENTE, P. S. (2000b): Un buen velero para aprender navegación: organizando los elementos del contexto para el desarrollo profesional del docente. En M. LORENZO Y COLABORADORES (Coords.). *Las organizaciones educativas en una sociedad neoliberal*. Vol. II. Granada, GEU y AREA, pp. 919-948.
- DOLE, J. A. Y SINATRA, G. M. (1998): "Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge", *Educational Psychologist*, 33, 109-128.
- EICK, CH. J. (2002): "Job sharing their first year: a narrative or two partnered teachers' induction into middle school science teaching", *Teaching and Teacher Education*, 18, 887-904.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2001): ¿Qué se aprende en el prácticum? ¿Qué hemos aprendido sobre el prácticum? En L. IGLESIAS, M. ZABALZA, A. CID Y M. RAPOSO (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo, Unicopia.
- GROSSMAN, P. L., WILSON, S. M. Y SHULMAN, L. S. (2005): "Profesores de sustancia: el conocimiento de la material para la enseñanza", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-24
(<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART2.pdf>)

- JOHNSTON, S. (1994a): "Experience is the best teacher: Or is it? An analysis of the rol of experience in learning to teach", *Journal of Teacher Education*, 45, 199-208.
- LÓPEZ LÓPEZ, M. C. (2003): La formación inicial del profesorado. ¿Qué dicen los futuros docentes? En J. GUTIÉRREZ, A. ROMERO Y M. CORIAT (Eds.). *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación*. Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 51-59.
- MACMILLAN, C. D. (1998): *A qualitative examination of conferencing between cooperating teachers and student teachers in a secondary school setting*. Med. University of Manitoba (Canada). Digital Dissertations (<http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/MQ32174>)
- MARTÍNEZ, J. D. Y SUÁREZ, A. (2001): El valor integrador del Prácticum: una reflexión sobre la acción. En L. IGLESIAS, M. ZABALZA, A. CID Y M. RAPOSO (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo, Unicopia.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998a): Academicismo versus socialización. Un modelo de prácticas para facilitar la reflexión. En A. FORTES Y OTROS (Coords.). *Formación del profesorado y cambio social*. Málaga, Universidad de Málaga, pp. 41-61.
- PÉREZ, M. P. Y GALLEGU, M. J. (2004): La enseñanza práctica en las titulaciones de maestro especialista de Educación Infantil y de Educación Musical. En *Actas del III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación"*. Gerona, Universidad de Gerona.
- PUTNAM, R.T. Y BORKO, H. (2000): El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. BIDDLE Y OTROS. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós, pp. 219-309.

- RODRÍGUEZ, A. J. (1993): "A Dose of Reality: Understanding the Origin of the Theory/Practice Dichotomy in Teacher Education from the Students' Point of View", *Journal of Teacher Education*, 44, 213-222.
- ROMERO CEREZO, C. (1996): "El prácticum en la formación docente del estudiante de Magisterio de la especialidad de Educación Física. Una experiencia llevada a cabo a través del estudio de 5 casos", *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, 163-179.
- ROMERO CEREZO, C. (2003): El prácticum de 3º de la especialidad de Educación Física: una estimación de los estudiantes de Magisterio. En J. GUTIÉRREZ, A. ROMERO Y M. CORIAT (Eds.). *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación*. Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 81-89.
- RYAN, CH. (2003): "Becoming a teacher of primary science: integrating theory and practice", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 333-349.
- SCHWEBEL, S., SCHWEBEL, D., SCHWEBEL, B. Y SCHWEBEL, C. (2002): *The Student Teacher's Handbook. IV Edition*. London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- SHECHTMAN, Z. Y OR, A. (1996): "Applying counseling methods to challenge teacher beliefs with regard to classroom diversity and mainstreaming: An empirical study", *Teaching and Teacher Education*, 12, 137-147.
- SHKEDI, A. Y LARON, D. (2004): "Between idealism and pragmatism: a case study of student teachers' pedagogical development", *Teaching and Teacher Education*, 20, 693-711.
- STUART, J. S. Y TATTO, M. T. (2000): "Designs for initial teacher preparation programs: an international view", *International Journal of Educational Research*, 33, 493-514.

TOJA, B., GONZÁLEZ, M. A. Y CARREIRO, F. (2001): Utilización de la investigación-acción en el desarrollo de competencias profesionales en el prácticum. En L. IGLESIAS, M. ZABALZA, A. CID Y M. RAPOSO (Coords.). Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. *VI Symposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo, Unicopia.